

Inklusiver Unterricht – Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung von inklusivem Unterricht von Lehrer/innen und Studierenden

Josephine Laukner und Katrin Hauenschild

1. Theoretischer Hintergrund

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und die Einführung einer inklusiven Schule steigt die Diversität in den Schulen und bringt erhebliche didaktische und erzieherische Herausforderungen mit sich. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses geraten die Schüler/innen mit ihren je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen sowie entsprechend vielfältigen Heterogenitätsdimensionen (Hinz 2009) in jeder Schule in den Blick. Der Fokus der Studie liegt dennoch auf Inklusion im engeren Sinne, da diejenigen Kinder in den Blick genommen werden, die bis zur Einführung der inklusiven Schule vom Regelbetrieb ausgeschlossen waren bzw. nur unter besonderen Voraussetzungen (im Sinne der Integration) regelbeschult werden durften. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention und den geänderten Schulgesetzen ändert sich die Schulsituation auch für alle Lehrer/innen unweigerlich.

Inklusion hat somit weitreichende Konsequenzen für die organisationalen und individuellen Prozesse auf allen Ebenen im Bildungsbereich (Fend 2008): Es verändern sich die strukturellen Rahmenbedingungen, die es überhaupt erst allen Kindern ermöglichen, eine Regelschule besuchen zu können. An dieser Stelle reihen sich grundsätzliche Fragen zum Bildungssystem ein, wie auch notwendige juristische und administrative Veränderungen (Erbring 2018; Prengel 2013; Textor 2015). Auf schulischer Ebene rufen Veränderungen zudem neue Interaktionsmuster insbesondere zwischen den Lehrkräften, den Eltern und Kindern hervor (Prengel 2014; Arndt & Werning 2018). Zuletzt muss auch der Unterricht neu gedacht werden (Prengel 2013): Veränderte Lehr-Lernsituationen erfordern neue Unterrichtsformen und Methoden (Laukner, Ohnesorge & Hauenschild 2018). Differenzierung sollte fester Bestandteil des Unterrichts in Grundschulen sein und die Verschiedenheit innerhalb vieler Klassen gelebte Normalität. Auch die Lehrer/innen nehmen eine veränderte Rolle ein, sowohl im Prozess der

Schulentwicklung als auch auf der Ebene des Unterrichts, was entsprechende individuelle und sozioemotionale Veränderungen mit sich bringt.

Lehrer/innen sind somit für den Inklusionsprozess von zentraler Bedeutung, denn das Gelingen einer inklusiven Schule hängt in hohem Maße von ihnen ab. Dabei wird vor allem die Einstellung von Lehrenden als wesentliche Voraussetzung betrachtet (Avramidis & Norwich 2002). Wie auch Hattie und Zierer (2016) oder Miller (2013) haben bereits Trautmann und Wischer in der Diskussion um Heterogenität die Relevanz der Einstellungen von Lehrer/innen erkannt:

*„Solange sich an der Einstellung der LehrerInnen nichts ändere, [...] werde sich auch im Unterricht, werde sich in der Schule nur wenig ändern“
(Trautmann & Wischer 2011, 108).*

Einstellungen bedingen nicht nur ursächlich das Handeln, sondern können sich auch als Folge von Handeln mit den Erfahrungen verändern. Einstellungen werden in diesem Forschungsprojekt im Sinne eines Erwartungs-Wert-Ansatzes (Ajzen 1991) verstanden.

Die hier vorgestellten Ergebnisse nehmen als weitere Perspektive die Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in ihren Praktika sowie ihrem Studium in den Blick. Dabei sprachen die Studierenden oft vom Sachunterricht, was die Relevanz für einen inklusiven Sachunterricht zusätzlich unterstreicht. Der Sachunterricht „als allgemeinbildendes Orientierungsfach“ (Pech, Schomaker & Simon 2018, 18) sieht sich mindestens so stark wie alle anderen Fächer in der Verantwortung, die Heterogenität der Schülerschaft zu berücksichtigen und den Blick auf Inklusion zu richten. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird von Kucharz (2015) als ein Grundphänomen der Arbeit an Grundschulen gesehen. Reusser, Stebler und Mandel (2015) beschreiben die Heterogenität der Schülerschaft sogar als Schlüsselproblem von Schule und Unterricht, dem sich die Schule und auch der Sachunterricht stellen sollten. Somit gilt es für die allgemeine Didaktik wie auch und insbesondere für die Didaktik des Sachunterrichts, sich an den Lebenswelten der Schüler/innen zu orientieren – was ebenso als Qualitätsmerkmal von Unterricht gesehen werden darf.

2. Forschungsstand

Inzwischen liegt eine Vielzahl von Studien zu Inklusion vor. Dabei weisen jüngere Untersuchungen darauf hin, dass Lehrer/innen einem gemeinsamen Unterricht aller Kinder zwar grundsätzlich positiv gegenüber stehen, jedoch bei der

Umsetzung Unterstützung benötigen (Amrhein 2011; Behrensen, Kiso & Solzbacher 2014; Kullmann et al. 2014; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012; Werning, Mackowiak, Rothe & Müller 2017). Zum Teil unterscheiden sich die Einstellungen je nach Schulform: So sind Förderschullehrer/innen positiver gegenüber Inklusion eingestellt als Grundschullehrer/innen (Feyerer & Reibnegger 2014; Kullmann et al. 2014; Scheer, Scholz, Rank & Donie 2015). Es zeigt sich, dass sowohl private Erfahrungen wie auch Erfahrungen in integrativen oder inklusiven Settings ebenso wie entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildungen eine positive Einstellung gegenüber Inklusion begünstigen (Antonak & Larrivee 1995; Bosse & Spörer 2014; Kopp 2009; Rotter & Knigge 2014; Scheer et al. 2015; Stoiber, Gettinger & Goetz 1998). Eine positive Einstellung zu Inklusion bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass Lehrer/innen bereit sind, inklusiv zu unterrichten (Amrhein 2014; Avramidis & Norwich 2002; Heyl & Seifried 2014; Kullmann et al. 2014). Die Bereitschaft für inklusiven Unterricht ist somit nicht zwingend durch eine positive Einstellung bedingt.

Einige Studien weisen zudem darauf hin, dass Lehrende die angenommene „Inklusionsfähigkeit“ von Kindern mit Beeinträchtigungen unterschiedlich einschätzen: Sie sind beispielsweise Kindern mit motorischen- oder Sinnesbeeinträchtigungen gegenüber positiver eingestellt als gegenüber Schüler/innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf (Amrhein 2014; Avramidis, Bayliss & Burden 2000; De Boer, Pijl & Minnaert 2011; Hecht, Niedermair & Feyerer 2016; Rotter & Knigge 2014; Stoiber et al. 1998). Bei der Analyse von inklusionsbezogenen Einstellungen stellen Erkenntnisse zu Entwicklungen und Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und praktischem Handeln in längsschnittlichen Formaten ein Forschungsdesiderat dar (Bosse, Jäntsich & Spörer 2015).

3. Zielsetzung und Fragestellung

Mit dem Ziel, die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrer/innen zu identifizieren, geht das von der VolkswagenStiftung geförderte Forschungsprojekt „Inklusion – Denken und Gestalten“ aus grundschuldidaktischer und psychologischer Perspektive der Frage nach, welche Einstellungen zu Inklusion sich bei Lehrenden, Eltern sowie Kindern an Grundschulen zeigen und wie sich diese über die Zeit verändern. Das Projekt untersucht die auf Inklusion bezogenen Einstellungen, die darauf bezogenen Erfahrungen und die Einstellungsveränderungen von Akteur/innen an Grundschulen.

4. Forschungsdesign

Im Kontext des längsschnittlich angelegten Forschungsprojektes mit multimedialen Design wurden in einer qualitativen Teilstudie die Einstellungen von Lehrer/innen sowie Studierenden untersucht. Ausgehend von der Forschungsfrage nach den Einstellungen und Einstellungsänderungen zu Inklusion wurden die Proband/innen mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 2000) u.a. zu Inklusionserfahrungen und zum Inklusionsverständnis, zum Unterricht, zur Schulgemeinschaft und zu ihren Unterrichtserfahrungen befragt. Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet. Der Aspekt des Unterrichts fokussiert auch einzelne Unterrichtsfächer, wobei im vorliegenden Beitrag folgenden Fragen nachgegangen wird:

- Wie gestaltet sich inklusiver Sachunterricht?
- Wie können Studierende in ihrem Studium gezielter auf inklusiven Sachunterricht vorbereitet werden?

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse fokussieren neben den Erfahrungen aus der Praxisphase, im Rahmen von GHR 300¹, fachdidaktisches Wissen sowie inklusionsbezogene Erfahrungen und Vorstellungen. Dabei zeigt sich zusammenfassend, dass der Sachunterricht, den Studierende erleben, wenig innovativ scheint und sich stark am Lehrbuch und an Sachtexten orientiert. Zum anderen wird inklusiver Unterricht durch explizite Zuwendung zum Kind wahrgenommen. Studierende können fachdidaktisches Wissen einordnen und wissen um dessen Bedeutung. Im Umgang mit Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten lassen sich jedoch Unsicherheiten erkennen.

Unterrichtserfahrungen

In einem Fragebereich der Interviews wurden die Studierenden aufgefordert, von ihren Unterrichtserfahrungen und Erlebnissen aus der Praxisphase im Rah-

¹ GHR 300 steht für die Neuorientierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen in Niedersachsen seit dem Wintersemester 2014/15. Die Praxisphase besteht unter anderem aus einem Praxisblock im Umfang von 18 Unterrichtswochen (Niedersächsisches Kultusministerium 2014).

men ihres Masterstudiums zu berichten. Ein Student berichtet vom erlebten Sachunterricht seiner Mentorin:

„der Unterricht war halt bisher vor allen Dingen von Arbeitsblättern (--) geprägt, also im Sachunterricht beziehungsweise öhm °h (---) der Sachunterricht der Klassenlehrerin, bisher war eher so ‘n an die Fibel angeheftetes Sachlernen so ‘n bisschen °h öhm ((schluckt)) oder halt bestand auch darin, zum Beispiel ein Lesetext zum °h zum Vö/ zu Vögeln am Futterhaus zu lesen und dann so ‘n paar Texte dazu oder die Namen da aufzukleben“ (St_m01:29_23).

Dieses Unterrichtsbeispiel steht exemplarisch für viele Unterrichtsfächer. Über ähnliche Erfahrungen berichten auch andere Studierende. Dies weckt den Eindruck, dass Lehramtsstudierende nur vereinzelt zeitgemäßen und inklusionsorientierten Unterricht erleben. Zudem wird wenig von Differenzierung oder Methodenvielfalt berichtet.

Ein weiteres Beispiel eines Studenten verdeutlicht, wie inklusiver Sachunterricht in der Praxisphase erlebt wird:

„also in anderen Fächern, wie zum Beispiel jetzt Sachunterricht oder so, wo zum Beispiel auch °h Lesekompetenz ähm von Nöten (--) äh ist, zum Beispiel in ein zwei Stunden war das so, °h da hat sich dann zum Beispiel die Lehrerin explizit meistens neben das Kind gesetzt“ (St_m03:7_52).

Inklusiver Unterricht findet in diesem Fall durch besondere Förderung gegenüber dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf statt. Positiv hervorzuheben ist, dass das Kind beachtet wird und die Grundschullehrerin bemüht ist, dem Kind etwas zu erklären. Jedoch findet, laut Beschreibung des Studenten, kaum oder gar kein gemeinsamer Unterricht statt.

Fachdidaktisches Wissen

Im Rahmen des Studiums erlangen Studierende fachdidaktisches Wissen und können dieses einordnen. Sie kennen beispielsweise didaktische Prinzipien (Laukner et al. 2018) und halten Sachunterricht in besonderem Maße für geeignet, um inklusiven Unterricht umzusetzen:

„also gerade in Bezug auf Sachunterricht °h ähm (--) wird ja immer gesagt, dass der sich besonders gut für inklusiven Unterricht eignet und das/ dem möchte ich auch zustimmen °h ähm (---), weil man ja von/ gut von den Themen der Kinder ausgehen kann“ (St_m01:22_06).

Didaktische Prinzipien, wie beispielsweise Vielperspektivität (Köhnlein 1999, 2012; Thomas 2015; Laukner et al. 2018), sind Studierenden bekannt und werden ebenso positiv gewertet:

„Sachunterricht ähm (--) ist man ja durch/ oder wird man durch das Studium natürlich auch ‘n bisschen geprägt und ähm ich finde gerade, also den Aspekt der ähm (--) Vielperspektivität, den versuch ich eigentlich schon immer mit °h ähm einzubringen, also dass ich eben wirklich auch ‘n Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchte, (--) das finde ich sehr wichtig“ (St_w04:3_15).

Die Studierenden sprechen ebenso über Handlungsorientierung und Lernen mit allen Sinnen (Kahlert 2007; Laukner et al. 2018):

„aber es gibt zum Beispiel bestimmte Fächer, in denen das immer funktioniert, würde ich sagen, (--) Sachunterricht wäre für mich so ‘n Fach, weil es so °h handlungsorientiert ist und grundsätzlich so alle Sinne anspricht“ (St_w05:24_10).

„also im Sachunterricht zum Beispiel find ich ‘s immer schön, wenn man (--) halt wirklich aktiv arbeiten kann, mit Experimenten °h oder so, ich mein es geht nicht in jeder Stunde, es gibt auch Stunden, wo man (--) doch mal ‘n Text reingeben muss, °h aber ähm das ist schon immer ‘ne ganz schöne Sache, wenn die Kinder (--) aktiv sein können (St_w06:04_00).

Viele Studierende zeigen jedoch Unsicherheiten im Umgang mit Differenzierung. So wissen sie häufig nicht, wie sie gezielt differenzieren und den Unterricht individualisieren können:

„im Sachunterricht ist das ja wieder noch ganz anders, weil °h (---) da müssen einfach alle das Thema machen, ich kann ja nicht mit den einen das Thema äh Feuer machen und mit den anderen mach ich irgend ‘n anderes Thema, da ist ja schon °h dieses Thema vorgegeben (1.6) eigentlich war in Sachunterricht Differenzierung nur (--) dass wenn wir (--) mal ‘n Text hatten, das Kind vielleicht ‘n Bild bekommen hat oder so °h oder wenn die was aufgeschrieben haben, hat der was gemalt oder so was, °h in Sachunterricht weiß ich ehrlich gesagt nicht so richtig, wie ich differenzieren soll (---) außer halt, dass die Kinder sich gegenseitig helfen (--) zum Beispiel bei Experimenten (---) ne so (1.6) in Sachunterricht find ich das (--) super schwer (St_w06:24_10).

Der Studentin fällt es schwer, geeignete Differenzierungsmöglichkeiten für den Sachunterricht zu eruieren. Dabei ist anzunehmen, dass sie in ihrem Studium di-

verse Möglichkeiten der Differenzierung kennengelernt hat. Aus der Erfahrung der Praxisphase erleben Studierende jedoch selten zeitgemäßen Sachunterricht. Zudem erleben sie keinen inklusiven Sachunterricht. Möglich ist jedoch auch, dass im Studium noch immer zu wenig über inklusive Didaktik und Unterrichtsplanung gelehrt wird oder den Studierenden die Beispiele zu praxisfern sind.

Inklusion als gesellschaftlich relevantes Thema

Studierende erfahren in ihrem Studium, dass Inklusion – in einem weiten Verständnis – ein gesellschaftliches Thema ist, das sich nicht ausschließlich auf Schule beschränkt:

„...die Uni schon dazu beitragen (--) konnte, ist wirklich °h nochmal/ also nicht so wirklich an die Schule nur zu denken, sondern auch nochmal aufzuzeigen, dass es eben ‘ne gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist“ (St_w04:35_23).

Sie berichten aber auch von unerfüllten Erwartungen. Sie erfahren demnach zu wenig schulbezogene Praxis. Die Diskussionen erfolgen meist nur auf theoretischer Ebene und fokussieren den Inklusionsbegriff im gesellschaftlichen Kontext. Der Bezug zur Schule, zum Unterricht sowie zur Unterrichtsplanung findet nur marginal statt. Die Studierenden haben somit nur wenig konkrete Vorstellungen, wie die Umsetzung von Inklusion in der Schule gelingen kann:

„überhaupt informiert ist über ähm was was soll Inklusion denn (---) genau an der Schule (---) bringen, wie kann man das umsetzen, das weiß ja auch keiner, das ist ja auch das Problem, keiner weiß °h wie soll ich’s umsetzen“ (St_w06:16_11).

„ich weiß nichts über Inklusion in der Grundschule“ (St_w02:11_10).

Die Studierenden wünschen sich konkretere Hinweise für die Unterrichtsplanung und fragen danach, wie sie inklusive Didaktik umsetzen sollen. Zusammenfassend lässt sich daraus schlussfolgern, dass Studierende in ihrem Lehramtsstudium (auch im Sachunterricht) nicht hinreichend vorbereitet werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Auf Grundlage der Auswertung der Interviews mit den Studierenden ergeben sich erste Zusammenhangsvermutungen. Alle Studierenden befürworten allgemein die Idee der Inklusion. Zudem verfügen sie über grundlegende Kenntnisse zum Thema Inklusion und können den Begriff gesellschaftlich wie auch pädä-

gogisch einordnen. Die Studierenden des Sachunterrichts kennen didaktische und fachdidaktische Prinzipien und wissen mehr oder minder um ihre Bedeutung für den Unterricht. Den Studierenden der vorliegenden Studie mangelt es jedoch an praktischen Erfahrungen. Zudem fehlt es ihnen an positiven Unterrichtsbeispielen aus der Praxis.

Die hier vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutsamkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Studierenden kennen und wissen um didaktisch relevante Handlungsweisen und sind Inklusion gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt. Der Sachunterricht bietet bereits Ansätze einer inklusiven Didaktik, die weiterentwickelt werden sollten, indem Umsetzungsbeispiele zu verschiedenen Sachunterrichtsthemen für die Praxisphasen im Studium konkreter aufbereitet und für eine systematische Erprobung bereitgestellt werden. Zu nennen wären an dieser Stelle beispielhaft die sachunterrichtsdidaktischen Leitlinien (Seitz 2005), die inklusionsdidaktischen Netze (Kahlert & Heimlich 2012) als generelle Grundlage zur Planung und Entwicklung von inklusivem Sachunterricht oder das didaktische Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven (Sach-)Unterricht (Gebauer & Simon 2012).

Inklusion ist als fachdidaktische Querschnittsaufgabe zu verstehen. Diese Modelle gilt es weiterzuentwickeln und konkreter für die Praxisanwendung aufzubereiten. Der Transfer gelingt bisher nicht oder nur sehr geringfügig. Obwohl Studierende mit entsprechenden Kenntnissen in die Schule gehen, mangelt es ihnen an Vorbildern und positiven Anwendungsbeispielen.

Literatur

- Ajzen, I. (1991): The Theory of Planned Behavior: In: *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 2, 179-211.
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A. & Werning, R. (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: Laux, S. & Adelt, E. (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster; New York: Waxmann, 15-33.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' Attitudes towards Integration/ Inclusion: A Review of the Literature. In: *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, 129-147.

- Avramidis, E.; Bayliss, P. & Burden, R. (2000): A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. In: *Educational Psychology*, 20, 2, 191-211.
- Behrensen, B.; Kiso, C. & Solzbacher, C. (2014): Auf dem Weg zur Inklusion – Eine Sekundäranalyse zu Positionen von Grundschullehrkräften. In: *Schulpädagogik heute*, 5, 10, 1-12.
- Bosse, S.; Jäntsch, C. & Spörer, N. (2015): Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Ludwigsfelde; Potsdam: LISUM, 137-154.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Boer, A. de; Pijl, S. & Minnaert, A. (2011): Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Review of the Literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 3, 331-353.
- Erbring, S. (2018): Inklusive Schulentwicklung als systemische Organisationsentwicklung. Ressourcen und Entwicklungsimpulse zur Umsetzung schulischer Inklusion. In: Laux, S. & Adelt, E. (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster, New York: Waxmann, 51-60.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. URL: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf [25.12.2019].
- Hattie, J. & Zierer, K. (2016): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hecht, P.; Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunden aus einem Mixed-Methods-Design. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171-179.
- Kahlert, J. (2007): Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigen Begriffen. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/kahlert/kahlert.pdf), Nr. 8. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/kahlert/kahlert.pdf> [19.12.2019].
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012): *Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts)*. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, 153-190.

- Köhnlein, W. (1999): Vielperspektivisches Denken – eine Einleitung. In: Köhnlein, W.; Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-23.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Empirische Sonderpädagogik, 1, 1, 5-25.
- Kucharz, D. (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, C. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, 221-236.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kullmann, H.; Lütje-Klose, B.; Textor, A.; Berard, J. & Schitow, K. (2014): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Schulpädagogik heute, 5, 10, 1-14.
- Laukner, J.; Ohnesorge, L. & Hauenschild, K. (2018): Inklusiver Unterricht – didaktische Fragen und Empfehlungen für den Unterricht. In: Sengpiel, J. & Smolka, D. (Hrsg.): Das große Handbuch Schulkultur. Köln: Wolters Kluwer, 211-226.
- Miller, S. (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim; Basel: Juventa, 235-251.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. RdErl. d. MK v. 1.8.2014 – 35 – 84110/23 – VORIS 20411. Hannover.
- Pech, D.; Schomaker, C. & Simon, T. (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, D.; Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-25.
- Prenzel, A. (2014): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-46.
- Prenzel, A. (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Reusser, K.; Stebler, R. & Mandel, D. (2015): Heterogene Lerngruppen unterrichten – maßgeschneiderte Angebote für kompetenzorientiertes Lernen. In: Villinger, C. & Trautwein, U. (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster: Waxmann, 223-242.
- Rotter, C. & Knigge, M. (2014): „Eine ganz normale Grundschulklasse, nur ein Schüler ist behindert“: Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden – erste Ergebnisse aus dem Projekt EiLink. In: Schulpädagogik heute, 5, 10, 1-15.

- Savolainen, H.; Engelbrecht, P.; Nel, M. & Malinen, O. (2012): Understanding Teachers' Attitudes and Self-efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and In-service Teacher Education. In: *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1, 51-68.
- Scheer, D.; Scholz, M.; Rank, A. & Donie, C. (2015): „Alle außer Aaron...“ – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 388-400.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Reihe Basiswissen Grundschule, Bd. 18).
- Stoiber, K.; Gettinger, M. & Goetz, D. (1998): Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners Beliefs about Inclusion. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 1, 107-124.
- Textor, A. (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, B. (2015): Vielperspektivischer Sachunterricht. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-256.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, R.; Mackowiak, K.; Rothe, A. & Müller, C. (2017): Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. In: *Empirische Pädagogik*, 31, 3, 323-339.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519#gcit> [6.03.2019].